

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/326556997>

Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK

Chapter · July 2018

CITATIONS

6

READS

375

4 authors:



Markus Gebhardt

Universität Regensburg

129 PUBLICATIONS 995 CITATIONS

SEE PROFILE



Jan Kuhl

Technische Universität Dortmund

40 PUBLICATIONS 143 CITATIONS

SEE PROFILE



Claudia Wittich

Technische Universität Dortmund

18 PUBLICATIONS 48 CITATIONS

SEE PROFILE



Franz Wember

Technische Universität Dortmund

5 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Achievment and competence of students with special educational needs [View project](#)



Arbeitsgedächtnis im Kontext mathematischer Lernförderung (ALf) [View project](#)

Postprint

Gebhardt, M., Kuhl, J., Wittich, C. & Wember, F. B. (2018). Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In: S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 279-292). Münster: Waxmann.

Mehr Informationen unter:

http://www.doprofil.tu-dortmund.de/cms/de/Projekt/DoProfil-Sammelband_openaccess.pdf

Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK

Gebhardt, Kuhl, Wittich & Wember

Prof. Markus Gebhardt

markus.gebhardt@tu-dortmund.de

Tel: +49 231-755 4546

Prof. Jan Kuhl

jan.kuhl@tu-dortmund.de

Tel: +49 231-755 4869

Dr. Claudia Wittich

claudia.wittich@tu-dortmund.de

Tel: +49 231-755 5831

Prof. Franz B. Wember

franz.wember@tu-dortmund.de

Tel. +49 231 755 4577

Technische Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

Emil-Figge-Str. 50

44227 Dortmund

Anforderungen an eine inklusive Lehramtsausbildung

Die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ist eine große Herausforderung für das Schulsystem. Für die Umsetzung der Inklusion in einer Schule der Vielfalt haben die Hochschulrektorenkonferenz und die Kultusministerkonferenz eine gemeinsame Erklärung herausgegeben, in der sie empfehlen, Angebote zur Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen in den universitären Lehramtsstudiengängen zu verankern. Die bestehenden Studiengänge sollen einerseits um Module zur Inklusion erweitert werden. Andererseits sollen die Inhalte bestehender fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Module in Hinblick auf Inklusion neu ausgerichtet werden (KMK, 2015). Nach § 24 Absatz 2e der UN-Konvention (2006) über die Rechte von Menschen mit Behinderung müssen wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in der Schule angeboten werden, um die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. Aus diesem Paragraphen ist für die Forschung abzuleiten, dass einzelne Maßnahmen und Modelle zur Umsetzung der inklusiven Schule evaluiert werden müssen, um ihre Wirksamkeit nachzuweisen. Für die schulische Praxis bedeutet dieser Paragraph, dass Richtlinien und generelle als wirksam erwiesene inklusive Modelle nicht alleinig ausreichen, sondern diese für den Einzelfall angepasst und überprüft werden müssen. Diese hohen Anforderungen können aufgrund noch unzureichender Forschung aktuell nur bedingt erfüllen werden.

Empirische Forschung belegt, dass die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Regelschulen meist positiver als in Förderschulen verläuft. Dies gilt insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, aber durchaus auch für diejenigen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Semier-Dessemontet, Bless & Morin, 2012; Myklebust, 2006; Tent, Witt, Bürger & Zschoche-Lieberum, 1991). Hingegen konnten keine Anhaltspunkte dafür gefunden werden, dass sich Schülerinnen und Schüler ohne SPF in Klassen mit Lernenden mit SPF schlechter entwickeln als in Klassen ohne Lernende mit SPF (Bless, 1995, 2017; Gebhardt, Heine & Sälzer, 2015; Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Demeris, Childs & Jordan, 2007; Feyerer, 1998).

Zur Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne SPF gibt es eine Vielzahl theoretischer Ausarbeitungen und auch erste Modellversuche wie beispielsweise das Rügener Inklusionsmodell (RIM) (Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011). Zur konkreten Wirkung der Inklusion auf Schülerinnen und Schüler bestehen allerdings viele Wissenslücken und offene Forschungsfelder (Bless, 2017). Insbesondere im Bereich der sozialen Partizipation besteht ein erhöhter Forschungsbedarf, da hier vermehrt negative Effekte gefunden wurden (Huber & Wilbert, 2012; Pijl, Frostad & Flem, 2008). Ebenso ist die Erforschung der Wirkung der Inklusion auf Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung erst in ihren Anfängen. Dazu wurden

bisher meist eher positive Effekte (Feyerer, 1998) oder keine Effekte (Gebhardt, Heine & Sälzer, 2015) gefunden. Dabei wurde häufig auf die Entwicklung der schulischen Leistungen fokussiert. Weitestgehend offen ist der Einfluss von Inklusion auf soziale und emotionale Kompetenz sowie auf die Entwicklung von Peerbeziehungen von Schülerinnen und Schülern ohne Behinderung.

Die aktuelle Forschungslage zur Umsetzung und zu Gelingensbedingungen von Inklusion zeigt zwar Schwerpunkte und Probleme auf, konkrete erfolgreiche Umsetzungen und Modelle (beispielsweise das Rügener Modell RIM) werden in Deutschland zurzeit jedoch erst noch erforscht und evaluiert. Auch besteht ein Konsens, dass inklusive Bildungsprozesse in allen Lehrämtern verankert werden sollen. Welche Schwerpunkte und Inhalte vermittelt werden, hängt jedoch von der jeweiligen Universität und deren Forschungstradition ab.

Nach einer systematischen Literaturanalyse fand beispielsweise Hillenbrand (2013) folgende Merkmale zur Beschreibung von gut umgesetzter Inklusion relevant: Der schulische Lernerfolg wird durch Lernstandsdiagnostik gemessen und mit verbundenen, präventiven und evidenzbasierten Interventionen im Bereich der Erweiterung des Wissens und zum Aufbau eines effektiven Arbeitsverhaltens erreicht. Die Merkmale soziales Lernen und emotionales Lernen werden im Unterricht gefördert. Behinderungsspezifische Bedürfnisse werden erkannt und unterstützt, beispielsweise durch den Einsatz assistiver Technologien. Die Förderung wird in fundierten Förderplänen dokumentiert, damit eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften möglich ist.

Diese Merkmale sind zentrale Aufgaben zur Vermittlung in der inklusiven Lehrer/innenbildung und spiegeln ein traditionell sonderpädagogisches Bild wieder. Je nach Fachrichtung und Schwerpunkt können die Definition von Inklusion und die damit verbundenen Kompetenzen für die Lehramtsausbildung auch anders beschrieben werden. Meist wird in Definitionen zur Inklusion der Unterricht für alle Menschen und die Einbeziehung jeglicher Form von Diversität betont. Dies entspricht zwar der Idee und Definition von Inklusion, es besteht jedoch die Gefahr, dass die Themen Behinderung, Sonderpädagogischer Förderbedarf sowie Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Umsetzung der Lehre gleichrangig zur Inklusion bei anderen Differenzlinien gesehen werden. Eine solche Gleichrangigkeit würde allerdings bedeuten, dass zentrale Themen, Schwerpunkte und Arbeitsweisen zur Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderung nicht ausreichend in der Lehre beachtet werden. Daher ist es wichtig, das Thema Behinderung und der daraus resultierenden Benachteiligung als zentrales Element einer inklusiven Bildung zu setzen und nicht als eine – mehr oder minder kleine – Facette neben vielen anderen Diversitätsmerkmalen zu betrachten. Dabei sollen die Methoden und Interventionen nicht nur auf den Aspekt der Behinderung isoliert in den Blick genommen werden, sondern das gesamte Kontinuum zwischen erwarteten Anforderungen und individuellen Problemlagen wie beispielsweise bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in den Veranstaltungen bearbeitet werden.

Inklusive Bildung im Lehramt

Studierende der Sonderpädagogik entscheiden sich mit ihrem Studium fast immer bewusst für das Unterstützen und Fördern von Menschen mit Behinderung. Meist haben sie sich vor dem Studium schon mit der Thematik beschäftigt oder hatten Kontakt zu Menschen mit einer Behinderung. Das Thema Inklusion begegnet ihnen aber meist erst im Studium, wo es bereits zu Beginn in vielen Veranstaltungen bearbeitet wird. Für Lehramtsstudierende der regulären Schule sind Behinderung und Inklusion oftmals neue Themen, welche sie nur in einzelnen, meist neu entwickelten Veranstaltungen kennenlernen. Für ihre Entscheidung vor dem Studium und in Praktika spielte das Thema Inklusion nur eine Rolle von vielen. In einer Untersuchung von Studierenden des beruflichen Lehramts (Berufskolleg), die zuvor eine Veranstaltung zur Inklusion besucht hatten, und von sonderpädagogischen Lehrkräften an den beiden Münchener Universitäten wurden beide Studierendengruppen gebeten, Concept-Maps zum Thema Inklusion zu entwerfen (Gebhardt, Mühling, Gartmeier & Tretter, 2015). Die Auswertung der Netzwerkstrukturen der jeweiligen Gruppe spiegelt die Wahrnehmung der eigenen Rolle in Hinblick auf Inklusion wider. Dabei zeigten die Ergebnisse, dass die Studierenden für das Lehramt an Berufskollegs die Inklusion eher als eine zusätzliche Aufgabe wahrnahmen und sie nur als einen Teilbereich in ihrer schulischen Arbeit sahen, gleichsam neben ihrem „Kerngeschäft“ stehend. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte dagegen stellten die Inklusion ins Zentrum ihrer Professionalität und verknüpften diese in ihrem Netzwerk mit alle anderen Bereichen. Die Concept-Maps legen den Schluss nahe, dass die Studierenden des Lehramts Berufsschule nach dem Besuch eines Seminars zur Einführung in die Inklusion einen ersten Überblick über das Thema gewonnen haben, eine weitere Bearbeitung und Vertiefung dazu aber erst noch ausgearbeitet werden sollte (Gebhardt et al., 2015).

Neben der Auseinandersetzung mit dem Schwerpunkt Behinderung und Inklusion ist der Umgang mit Leistungsheterogenität ein wichtiger inhaltlicher Bestandteil der Lehramtsausbildung. Die meisten Studierenden im Regelschullehramt haben diesbezüglich schon Vorerfahrungen aus der eigenen Schulzeit, aus Praktika und aus den Medien. Dagegen ist das Besuchen oder Erfahren einer erfolgreichen inklusiven schulischen Praxis oder einer Schule für Alle aktuell kaum möglich. Nur wenige Vorzeigeprojekte und Modellschulen wenden die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF derzeit erfolgreich an. Eher erfahren Studierende in ihrem Praxissemester von den beschränkten Ressourcen und den Umsetzungsproblemen in Richtung einer inklusiven Schule. Hinzukommt, dass für angehende reguläre Lehrkräfte der Gegenstand der Inklusion und der Umgang mit Menschen mit Behinderung eine neue Herausforderung ist. Zusätzlich verwirrend für die Studierenden ist die Diskrepanz zwischen normativen Maximalforderungen aus den Elfenbeintürmen der Universitäten und oftmals kritischen Berichten von Praktikern sowie der aktuell entweder sehr negativen oder auch sehr positiven Presseberichte über erfolglose bzw. revolutionäre

Praxis. Ebenso sind empirische Forschungsbefunde häufig widersprüchlich und nicht leicht zu verstehen. Diese Faktoren führen dazu, dass Lehramtsstudierende Sorge in Bezug auf die Umsetzung der Inklusion haben und sich nicht sicher sind, was auf sie in der Praxis zukommt bzw. inwiefern sie es selbst bewältigen können.

Welche Lehrerkompetenzen braucht Inklusion?

Um begründet bestimmen zu können, was in einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung gelehrt werden soll und welche Kompetenzen Lehramtsstudierende für das Unterrichten in inklusiven Klassen entwickeln müssen, wird ein entsprechendes Lehrerkompetenzmodell benötigt. Anhand dieses Modells sollte aufgezeigt werden können, welche Merkmale guter inklusiver Unterricht trägt und welche Kompetenzen Lehrkräfte dafür benötigen. Da inklusiver Unterricht als eine Weiterentwicklung von Unterricht für alle Heranwachsenden und nicht als ein Unterricht für eine besondere Zielgruppe zu verstehen ist, geht es nicht um die Neuentwicklung eines inklusiven Lehrerkompetenzmodells, sondern um die Weiterentwicklung und Spezifizierung von bestehenden Modellen. Inklusion benötigt zwar sonderpädagogische Kompetenzen und auch sonderpädagogische Lehrkräfte, die diese Kompetenzen einbringen, aber dennoch ist es wenig sinnvoll, ein spezifisches Kompetenzmodell für sonderpädagogische Lehrkräfte zu entwickeln. Lehrkräfte aller Lehrämter gehören derselben Profession an (Lütje-Klose & Urban, 2014) und es sollte möglich sein, die professionelle Kompetenz aller Lehrämter in einem Modell zu beschreiben.

Bei der Bestimmung der Lehrerkompetenzen, die in der Inklusion gebraucht werden, ist es ein möglicher Weg, von konkreten Tätigkeitsanforderungen auszugehen und anhand dieser die benötigten Kompetenzen zu identifizieren und analysieren. Dabei kann deutlich gemacht werden, dass ein Tätigkeitsbereich verschiedene Kompetenzen umfasst und viele Kompetenzbereiche nicht trennscharf, sondern überlappend sind (siehe Abb. 1). Ebenso kann verdeutlicht werden, dass sonderpädagogische Lehrkräfte und Regelschullehrkräfte in vielen Tätigkeitsbereichen kooperieren müssen und dabei teilweise ähnliche und teilweise verschiedene Kompetenzen einbringen.

Für eine exemplarische Darstellung eignet sich der Tätigkeitsbereich der Förderplanung. Diese ist traditionell eine Aufgabe für sonderpädagogische Lehrkräfte, denn sowohl in der Förderschule als auch in der Regelschule sind für alle Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Förderpläne zu erstellen und fortzuschreiben (HSchG §49, Abs. 3; NRW individuelle Förderung). Neben den Kindern mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf werden inzwischen auch zur Unterstützung von leistungsschwächeren Kindern (KMK, 2010), Kindern mit spezifischen Lernstörungen wie Lese-Rechtschreib-Störung oder Dyskalkulie (Hessisches Kultusministerium, 2017; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, 2013), Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und

auch Kindern mit besonderen Begabungen (NRW individuelle Förderung) in einzelnen Bundesländern Förderpläne verfasst. Daher ist die Förderplanung auch ein expliziter Aufgabenbereich von Regelschullehrkräften. In der Inklusion sollen Regelschullehrkraft und sonderpädagogische Lehrkraft gemeinsam Verantwortung für das Lernen aller Kinder übernehmen, folglich soll auch eine gemeinsame Verantwortung für die Förderplanung entstehen (so sieht es z.B. auch das hessische Schulgesetz § 51, Abs. 1). Entsprechend ist eine intraprofessionelle Kooperation von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften notwendig, wie von Lütje-Klose und Urban (2014) als eine zentrale Bedingung für das Gelingen von Inklusion herausgestellt wird. Damit sind Kompetenzen, die zur Kooperation befähigen sollen, notwendige professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der inklusiven Schule. Der Förderplan sollte mit allen an der Unterrichtung der Lernenden Beteiligten erstellt werden (siehe beispielsweise § 21 (7) der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF NRW, Hessisches Kultusministerium, 2017). Grundvoraussetzung für eine gelingende Förderplanung ist die Überzeugung der Lehrkräfte, dass eine individuelle, auf die Lernvoraussetzungen abgestimmte Förderung Aufgabe der allgemeinbildenden Schule ist.

Zur Erstellung eines wirkungsvollen Förderplans werden verschiedene Arten von Professionswissen benötigt. Um Lernvoraussetzungen in einem Fach bestimmen und den Lernverlauf evaluieren zu können, bedarf es neben diagnostischer Kompetenzen und Wissen zur Lernverlaufsdagnostik auch guter Kenntnisse über den jeweiligen Lerngegenstand bzw. eines fundierten Fachwissens der Lehrkraft. Eine fachbezogene Diagnostik sollte jede Fachlehrkraft durchführen können und ebenso jede sonderpädagogische Lehrkraft, mindestens in ihren Fächern und den Kompetenzen Lesen, Schreiben und Mathematik (Koch & Hofmann, 2015; Kuhl, Krizan, Sinner, Probst, Hofmann & Ennemoser, 2012; Probst, 1999). Je nach Fall ist aber eine weiterführende Diagnostik bezüglich kognitiver Funktionen wie Intelligenz oder Arbeitsgedächtnis oder auch eine verhaltensbezogene Diagnostik notwendig, um sonderpädagogische Förderpläne erstellen zu können. Neben diagnostischem Wissen wird hier sonderpädagogisch-psychologisches Wissen über Lern- und Verhaltensstörungen sowie über lernerschwerende Faktoren benötigt, je nach individuellem Fall auch über spezifische Beeinträchtigungen. Dies wiederum fällt in den Kompetenzbereich sonderpädagogischer Lehrkräfte, bei sehr spezifischen Beeinträchtigungen, z.B. des Sehens, des Hörens oder der motorisch-körperlichen Entwicklung, sogar nur in den Kompetenzbereich von Lehrkräften mit der entsprechenden Spezialisierung. Im nächsten Schritt setzt es in der Förderplanung fundiertes Wissen zum Lerngegenstand und zur entsprechenden Fachdidaktik voraus. Dieses Wissen sollte bei den entsprechenden Fachlehrkräften verfügbar sein, während sonderpädagogische Lehrkräfte an dieser Stelle sonderpädagogisch-psychologisches Wissen über erschwerte Lernprozesse und das Lernen bei spezifischen Beeinträchtigungen einbringen können.

Ein Modell für inklusive Lehrerkompetenzen

Mit der bisherigen Argumentation sollte deutlich geworden sein, dass Lehrerkompetenzen im Rahmen inklusiver Bildungsprozesse neue Schwerpunktsetzungen und Verknüpfungen erhalten. In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) und unter Einbeziehung weiterer Empfehlungen für die Professionalisierung von Lehrkräften (Fischer, Kopmann, Rott, Veber & Zeinz, 2014; Lütje-Klose, Miller & Ziegler, 2014; Krauss, Neubrand, Blum, Baumert, Brunner, Kunter & Jordan, 2008) wird im Folgenden ein inklusionsorientiertes Kompetenzmodell skizziert, um wesentliche Bausteine für eine inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung abzuleiten.

Abbildung 1: Modell inklusiver Lehramtsausbildung

Inklusions-orientiertes Professionswissen	Einstellungen	Motivationale Orientierung	Selbstregulative Fähigkeiten
Fachliches Wissen über Lerngegenstand <ul style="list-style-type: none"> • Verständnis über Lerngegenstand für inklusiven Unterricht • Strukturierung des Lerngegenstands • Wissen über curriculare Lerninhalte • Wissen über Präkonzepte, Vorläuferfertigkeiten des Fachinhaltes 	Fachdidaktisches Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Expertise über Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten • Wissen über Aufgabenformate, Vorstellungen, Fehlertypen • Strukturierung und Differenzierung des Lerngegenstands • Didaktisch-methodische Modelle inklusiven Unterrichts (z.B. Kooperatives Lernen, Adaptiver Unterricht) • Individuelle Förderung • Unterrichtsplanung unter Berücksichtigung behinderungs-spezifischer Bedürfnisse (UDL) • Einsatz von Lehr- und Lernmitteln, Medien, Technologie 	Pädagogisch-psychologisches Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Generelle Lern- und Entwicklungsprozesse • Lernpsychologische Aspekte des Lehrens und Lernens • Leistungsrückmeldung, Feedback • Klassenführung, -klima • Soziale Partizipation • Monitoring 	Sonderpädagogisches Wissen <ul style="list-style-type: none"> • Erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse • Lernpsychologische Aspekte in heterogenen Lerngruppen • Interventionen in Einzel-, Klein- und Gruppensituationen • Evidenzbasierte, sonderpädagogische Förderung • Förderplanung • Förderung sozialen Verhaltens • Förderung sozialer Partizipation • Medien, Assistive Technologien
Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse <ul style="list-style-type: none"> • Konzeptuelles, bildungswissenschaftliches und inklusionspädagogisches Grundlagenwissen • Wissen über bildungspolitische, institutionelle und rechtliche Grundlagen (z.B. Schulrecht, UN-Behindertenrechtskonvention) • Entwicklungen, Historie und aktuelle Forschungslage inklusiver Bildungsprozesse • Heterogenitätsdimensionen, Diversität 	Kommunikative Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Beratung von Lehrpersonen, Kollegium, Eltern • (Lern-) Beratung von Schüler/-innen • Coaching • Mentoring • Supervision 	Diagnostische Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • (inklusive) informelle und formelle Diagnostik • Lernstands-erhebungen • Lernverlaufsdiagnostik • Behinderungsspezifische Diagnostik • Leistungsbeurteilung • Evaluation von Unterricht, Förderung • Bezugsnorm-orientierung • Wissen über standardisierte Testinstrumente • Messtheoretisches Basiswissen • Auswertung, Interpretation und Kommunikation diagnostischer Daten 	Kooperative Kompetenz <ul style="list-style-type: none"> • Interne und externe Kooperation, Vernetzung • Team-Teaching • Multiprofessionelle Teamarbeit • Kooperation im Rahmen von Schulentwicklungsprozesse • Ressourcenmanagement

In dem hier vorgeschlagenen, in Abbildung 1 dargestellten Modell inklusiver Lehrer/innenbildung werden die vier Kompetenzbereiche Professionswissen, Einstellungen, Motivationale Orientierung und Selbstregulationskompetenz aufgegriffen. Der Kompetenzbereich der Einstellungen (Beliefs, Überzeugungen, Werthaltung, Menschenbild) erhält eine Spezifizierung auf inklusive Bildungsprozesse (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer 2014; Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013). Es handelt sich hierbei um die Implementierung einer inklusionsorientierten Grundhaltung und Menschenbildannahme auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte (Fischer et al. 2014) oder in Bezug auf die gesamte Schule als einer *inklusive Kultur*. Erst wenn eine solche Sichtweise und positive Grundhaltung vorhanden sind, können auch die weiteren Kompetenzen im inklusiven Kontext positive Handlungen bewirken (Grosche, 2015; Boban & Hinz, 2003). Sollten Ängste, Stereotype oder Unsicherheiten im inklusiven Kontext gegenüber Menschen mit Behinderungen oder anderen Merkmalen vorliegen, wird eine inklusive Praxis nicht möglich sein und selbst gut gemeinte Handlungen können stigmatisierende Folgen haben. Seminarveranstaltungen, in denen gemeinsame Dialoge und Reflexion stattfinden, können hilfreich sein, die Einstellungen von Lehramtsstudierenden und deren Überzeugungen zur Selbstwirksamkeit zur Inklusion wirksam zu verbessern (Kopp, 2009). Dies gibt den Hinweis darauf, dass die Haltung und die Einstellung nicht nur als Bestandteil der Lehrberufspraxis zu betrachten sind, sondern auch als Inhaltsbereiche einer inklusionsorientierten Lehrer/innenbildung.

Einstellungen stehen auch im Zusammenhang mit motivationaler Orientierung, insbesondere intrinsischer Motivation (Hellmich & Görel, 2014) und selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2006), die allerdings an dieser Stelle nicht näher ausgeführt werden. Der auf die Einstellungen und damit zu etablierende inklusive Kultur gelegte Schwerpunkt verdeutlicht den Paradigmenwechsel, der die defizitäre Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen oder spezifischen Beeinträchtigungen hin auf spezifische Förderbedarfe richtet. Diese Perspektive eröffnet die Möglichkeit einer inklusiven Kultur bzw. Haltung, indem Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse in heterogenen Lerngruppen hinsichtlich individueller Förderung in den Blick nehmen. Dies erfordert allerdings eine Einstellung, sich mit dieser Diversität der Lernenden in inklusiven Bildungsprozessen auseinanderzusetzen zu wollen, diese zu akzeptieren und schließlich die Bereitschaft, inklusiven Unterricht in einer leistungsheterogenen Gruppe zu gestalten. Damit verbunden sind eine Ressourcenorientierung und der kompetenzorientierte Blick auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler als grundlegende Haltung (Fischer et al. 2014). Im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften steht diese grundlegende inklusionsorientierte Haltung in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung reflexiver Kompetenzen (Lütje-Klose et al. 2014), d.h. in „referenzieller und selbstreferenzieller Form“ (Häcker, Berndt & Walm, 2016, S. 261-262) über die eigenen Tätigkeiten nachzudenken.

Das Professionswissen umfasst, wie oben bereits angedeutet, für sonderpädagogische Lehrkräfte und Regelschullehrkräfte gleichermaßen

inklusionsorientiertes Wissen und Kompetenzen, um in der *inkluisiven Praxis* (Gorsche, 2015; Boban & Hinz, 2003) handlungsfähig zu werden. Dieses inklusionsorientierte Professionswissen wird erweitert und folgendermaßen für die inklusive Praxis spezifiziert:

Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse: Diese Facette des inklusionsorientierten Professionswissens beinhaltet allgemeines konzeptuelles, bildungswissenschaftliches und inklusionspädagogisches Grundlagenwissen (Seitz & Scheidt, 2011; Baumert & Kunter, 2006), das Wissen über institutionelle und rechtliche Voraussetzungen, über die Entwicklung inklusiver Bildungsprozesse sowie über Heterogenitätsdimensionen bzw. Diversitätsaspekte.

Fachliches Wissen über Lerngegenstände: Diese Facette betrifft Wissen über den schulischen Lernstoff des jeweiligen Faches, der für inklusiven Unterricht aufbereitet wird. Um Lerngegenstände für leistungsheterogene Lerngruppen strukturieren und das inhaltliche Potential nutzen zu können, benötigen die Lehrpersonen ein fundiertes Verständnis über die Fachinhalte. Zusätzlich müssen die Lerngegenstände in curriculare Strukturen der jeweiligen Hochschule eingeordnet, priorisiert und sequenziert werden. Fachliches Wissen ist dabei verknüpft mit Wissen über Präkonzepte und Vorläuferfertigkeiten, so dass eine Schnittstelle zum fachdidaktischen Wissen entsteht.

Fachdidaktisches Wissen: Aufgrund der Expertise über Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten bzw. Entwicklungsmodelle wird der Lerngegenstand für unterschiedliche Lernniveaus konzipiert. Es müssen Vorstellungen, Strategien, Fehlerkonzepte und -typen berücksichtigt werden. Aufgabenbezogenes Wissen ermöglicht der Lehrperson sowohl das differenzierende als auch ggf. das diagnostische Potential eines Aufgabenformates einzuschätzen (Helmke, 2012). Fachdidaktisches Wissen im Kontext inklusiver Bildungsprozesse erfordert einen evidenzbasierten, differenzierenden und adaptiven Unterricht (Wember, 2001; 2007; 2015). Neben der Umsetzung von didaktisch-methodischen Modellen inklusiven Unterrichts (Offener Unterricht, kooperatives Lernen, aktiv-entdeckendes Lernen, individualisiertes Lernen etc.) geht es bei der Unterrichtsplanung um die Berücksichtigung behinderungsspezifischer Bedürfnisse. Im Rahmen des *Universal Design for Learning* (Coyne, Pisha, Dalton, Zeph & Smith, 2012) werden Unterrichtskonzepte unter dem leitenden Aspekt der größtmöglichen Zugänglichkeit bei heterogenen Lernvoraussetzungen geprüft und adaptiert.

Zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen entstehen Überschneidungen und Querverbindungen, wenn z.B. Lehrkräfte des Sekundarbereichs auf ein Wissen des Primarbereichs und einzelner Vorläuferfertigkeiten zurückgreifen müssen, um Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen zu unterstützen. Dies kann vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungsmodelle bzw. Lernschwierigkeiten erfolgen, indem der Lerngegenstand (fachliches Wissen) auf unterschiedlichen Niveaustufen strukturiert und differenziert wird, so dass sich beispielsweise die Lernenden im Sinne der natürlichen Differenzierung mit dem Lerninhalt auseinandersetzen können (Krauthausen & Scherer, 2014).

Pädagogisch-psychologisches Wissen: Unter diese Facette werden generelle Lern- und Entwicklungsprozesse gefasst, ebenso allgemeine lernpsychologische Aspekte des Lehrens und Lernens sowie Kompetenzen zur Klassenführung, der Förderung des Klassenklimas und der sozialen Partizipation (Schwab, 2016).

Sonderpädagogisches Wissen: Die sonderpädagogische Expertise beinhaltet ebenso psychologisch-pädagogisches Wissen mit der Erweiterung auf erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse und deren Adaption für individuelle Förderung und inklusiven Unterricht. Es geht dabei insbesondere um evidenzbasierte Interventionen in Einzel-, Kleingruppen- und Klassensituationen, die u.a. in Förderplänen formuliert und geplant werden. Sonderpädagogisches Wissen betrachtet lernpsychologische Aspekte vor dem Hintergrund leistungsheterogener Lerngruppen und behinderungsspezifischer Lernbedürfnisse. Die soziale Partizipation erhält für sonderpädagogische Lehrkräfte, aber auch für Regelschullehrkräfte eine besondere Bedeutung, da es im inklusiven Unterricht um den Aufbau von sozialen Beziehungen und Interaktionen in heterogenen Lerngruppen und die Akzeptanz von Verschiedenheit zwischen den Peers geht (Schwab, 2016).

Diagnostische Kompetenzen: Im Rahmen inklusiven Unterrichts führen Lehrpersonen informelle und formelle Diagnostik u.a. zur Lernstandserhebung, aber auch zur Erfassung der individuellen Lernentwicklungsverläufe von Schülerinnen und Schülern durch. Die Lehrkraft benötigt Wissen über verschiedene Instrumente, Bezugsnormen, messmethodische Grundlagen und vor allem deren inhaltliche Verknüpfung mit entsprechenden Lern- und Entwicklungsbereichen (Moser Opitz & Nührenböcker, 2015; Helmke, 2012). Im Kontext von Inklusion und sonderpädagogischen Förderbedarfen wird eine Erweiterung diagnostischer Kompetenzen notwendig:

„Erkennen (möglichst frühzeitig) von Entwicklungsproblemen, konkrete Beschreibungen der „schwierigen Prozesse“, sorgfältige Beobachtung und Analyse von Lernsituationen und Veränderungen in nachfolgenden Interventionsphasen einschließlich der Evaluation dieser. Möglichst präzise Beurteilungen von Lernständen der Kinder, aber auch der Passung zwischen Lernsituation/-anforderung und spezifischen Bedingungen der Lernenden sowie die Fähigkeit Hypothesen hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zu bilden, markieren diagnostische Kompetenzen“ (Ricken, 2017, 196).

Diagnostische Kompetenzen weisen je nach Lehramt auch Querverbindungen zu und Überschneidungen mit anderen Kompetenzbereichen auf. Fachliches Wissen ist für die Aufgabenauswahl und die Auswahl der Fachinhalte erforderlich, ebenso fachdidaktisches und methodisches Wissen. Im Bereich pädagogisch-psychologischen Wissens geht es vor allem um allgemeine kognitive, emotionale, soziale und motivationale Kompetenzen von Schüler/-innen, aber auch um messtheoretische Kriterien beim Diagnostizieren. Im Kontext sonderpädagogischen Wissens steht vor allem eine Diagnostik im Mittelpunkt, die geeignet ist, behinderungsspezifische Aspekte zu erfassen und zu berücksichtigen, die sich auf schulische Lern- und Entwicklungsprozesse auswirken.

Kommunikative Kompetenzen: Dieser Kompetenzbereich erfasst Facetten bzw. Tätigkeiten der Lehrperson in der inklusiven Schulpraxis, die sich vor allem auf die Beratung von Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Schülerinnen und Schüler beziehen (Popp & Methner, 2010). Darüber hinaus kommen neue Aufgaben wie z.B.

Förderplanung hinzu, die ein Mentoring oder Coaching erfordern, um sich im Kollegium weiterzubilden.

Kooperative Kompetenzen: Zum einen werden kooperative Kompetenzen von Lehrpersonen auf unterrichtlicher Ebene bedeutsam, da inklusiver Unterricht auf Modelle des Team-Teaching abzielt, in denen Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte gemeinsam Unterricht und individuelle Förderung planen und durchführen (Lütje-Klose & Urban, 2014; Lütje-Klose et al. 2014; Gräsel, Fußnagel & Pröbstel, 2006). Zum anderen betreffen kooperative Kompetenzen auf schulorganisatorischer Ebene interne Kooperationen, beispielsweise für Schulentwicklungsprozesse, Fortbildungen u.ä., wie auch externe Kooperationen (z.B. Jugendhilfe, Beratungsstellen, soziale und psychologische Fachdienste), in denen sich die Lehrpersonen mit anderen Professionen und Experten vernetzen.

Abhängig von der jeweiligen Lehrprofession und Beteiligung am Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen gewinnen die einzelnen Kompetenzfacetten eine unterschiedliche Gewichtung, wie z.B. Regelschullehrkräfte Expertisen bezüglich des pädagogisch-psychologischen Wissens erwerben, hingegen die sonderpädagogischen Lehrkräfte das sonderpädagogische Wissen vertiefen. Es entstehen viele Anknüpfungspunkte und Kompetenzfacetten lassen sich mehrfach einordnen. Anhand dieses Modells werden Implikationen für die inklusionsorientierte Lehrer/innenbildung deutlich. Im Folgenden werden aus den Kompetenzbereichen Inhalte abgeleitet und für das Lehramtsstudium von sonderpädagogischen Lehrkräften und Regelschullehrkräften diskutiert.

Aufbau eines Studienmoduls zur Inklusion für das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen

Das Ziel des Moduls für das allgemeinbildende Lehramt ist es, die Facetten des oben beschriebenen Kompetenzmodells in drei aufeinanderfolgenden Stufen zu vermitteln. Zuerst werden Erfahrungen zur Inklusion und ein Verstehen von inklusiven Bildungsprozessen bei den Studierenden angeregt. Dieser Austausch soll den Studierenden die Sichtweise einer inklusiven Kultur zeigen und Ängste sowie Sorgen abbauen. Erst nach einer Möglichkeit eines solchen Austausches ist es möglich, eine rationale positive Grundeinstellung bei den Studierenden zu erreichen und in einem weiteren Schritt inklusive Programme und Schulmodelle analysieren und evaluieren zu lassen, so dass auch inklusive Praxis kritisch beleuchtet werden kann. Bei einem Weglassen der ersten Stufe besteht die Gefahr, dass aufgrund einer ablehnenden Grundhaltung oder defizitorientierten Sichtweise die Konzepte nicht oder falsch verstanden werden. Die inklusive Praxis wird mittels Fallbeispielen in einem dritten

Schritt vertieft. Die Fallbeispiele beinhalten die behinderungsspezifischen Bedürfnisse eines Förderbedarfs und erfordern die Umsetzung in einer Fachdidaktik. Ziel ist es konkrete Praxisumsetzungen zu erproben und zu entwickeln.

Baustein I: Sammeln von Erfahrungen zur Inklusion und Verstehen von inklusiven Bildungsprozessen

Studierende, Lehrkräfte und pädagogisches Personal haben Sorgen und Ängste vor einem Systemwechsel in Richtung Inklusion, da sie befürchten, den Kindern mit SPF nicht gerecht zu werden. Insbesondere Lehrkräfte der Regelschule geben an, nicht für die Inklusion ausgebildet zu werden (Gebhardt, et al., 2015). Positive Erfahrungen helfen die Sorgen vor der Umsetzung der Inklusion abzubauen und die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte zu erhöhen (Koop, 2009; Avramidis & Norwich, 2002). Daher zielt der erste Baustein des Moduls darauf ab, positive Erfahrungen zur Inklusion zu sammeln und inklusive Bildungsprozesse zu verstehen. Hier sind Exkursionen zu erfolgreichen inklusiven Schulen mit Vor- und Nachbereitung und die Zusammenarbeit mit Experten aus der Praxis wichtig. Des Weiteren arbeiten sich die Studierenden anhand von Videos und Textmaterial in das Thema Inklusion und inklusive Praxis ein. Inklusion wird dabei nicht auf ein einheitliches Konzept verkürzt, sondern in seiner ganzen Breite dargestellt. Hierbei werden auch sich widersprechende Konzepte zur Inklusion diskutiert (z.B. das evidenzbasierte Konzept nach Hillenbrand, 2013 vs. das Teilhabekonzept von Hinz, 2002). Für Seminare eignen sich bei diesem Thema besonders gut strukturierte Rollenspiele, in denen die Studierenden anhand einer aus der Praxis abgeleiteten Situation (Elternabend, Schulkonferenz oder Förderplangespräch) unterschiedliche Rollen und Einstellungen zur Inklusion übernehmen und spielen.

Baustein II: Analysieren und Evaluieren von inklusiven (Schul-)Strukturen

Im zweiten Baustein geht es um die Frage, wie Inklusion in der Schule umgesetzt werden soll und kann. Daher stehen inklusive Schulkonzepte und Didaktik sowie die formative Diagnostik bzw. Lernverlaufsdiagnostik im Vordergrund (Blumenthal, Kuhlmann & Hartke, 2014; Huber & Grosche, 2012). Für die Vermittlung der inklusiven Praxis eignen sich insbesondere Seminare mit Studierenden aus verschiedenen Lehramtsstudiengängen, die verschiedene Blickwinkel und Arbeitsweisen zur Inklusion vertreten. Im Mittelpunkt dieser Seminare stehen fallorientierte Frage- und Problemstellungen, welche in Teams und durch bereitgestelltes Material gemeinsam analysiert und gelöst werden. Die Fallbeschreibungen fokussieren dabei weniger die einzelnen Lernenden und ggf. die Schwere ihres sonderpädagogischen Förderbedarfs, als vielmehr die gemeinsamen Unterrichts- und Schulprozesse sowie die Kooperation der einzelnen Bildungsakteure.

Baustein III: Entwickeln von inklusiven Bildungsprozessen unter Berücksichtigung des Förderbedarfs spezifischer Förderschwerpunkte

Der dritte Baustein knüpft inhaltlich und strukturell an den zweiten Baustein an. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Entwicklung von inklusiven Konzepten und Schulstrukturen. Dabei kann in Fallanalysen und Seminardiskussionen stärker auf die Individualität und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen werden. Die Fallbeispiele zeichnen sich bewusst durch unterschiedliche Schweregrade und Formen von sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Im Mittelpunkt steht die Ermöglichung des inklusiven Unterrichts einerseits durch inklusive Methoden und andererseits durch spezifische sonderpädagogische Methoden (z.B. assistive Technologien). Geplant ist, dass diese Fälle in enger Abstimmung mit Expert/innen für den jeweiligen sonderpädagogischen Förderbedarf konstruiert werden.

Ausblick

Die inklusive Schule wird sich in den nächsten Jahren bis Jahrzehnten von einer Besonderheit zur Normalität entwickeln. Fraglich ist dagegen, welche Schwerpunkte, Förderkonzepte und Konzepte zur Partizipation in den einzelnen Schulen, aber auch in den inklusiven Bildungsregionen und in der Lehramtsausbildung gelegt werden. Aktuell wird erst begonnen, die inklusiven Strukturen in den Schulen und in den Universitäten weiter einzurichten und Rahmenbedingungen festzulegen. Wünschenswert für die Lehrer/innenbildung wäre es, wenn sich die Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaften, die Psychologie und die Sonderpädagogik strukturell weiter vernetzen würden und eine inklusive Lehrerkompetenz hierbei ein fester Bestandteil sein würde. Welche Inhalte und Fachkompetenzen Bestandteile der inklusiven Kompetenz sein sollen, wird dann jeder Studienort und jeder Studiengang für sich entscheiden müssen. Wichtig ist dabei, dass eine Diskussion über die Inhalte geführt wird, dass die Ebene der schulischen Praxis miteinbezogen wird und dass man beachtet, welche Maßnahmen sich empirisch bewährt haben.

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction (ATI) und Response to Intervention(RTI)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (Tests und Trends N.F. Band 12) (S. 61–82). Göttingen: Hogrefe.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A. & Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33 (3), 162–172.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the largescale achievement scores of students without special needs. *Canadian Journal of Education*, 30, 609–627.
- Dessementet, R. S., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung: Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 297–307.
- Dessementet, R. S., Bless G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 56 (6).579–87.
- Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte?: Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Fischer, Ch., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. *Jahrbuch für allgemeine Didaktik*, 16–34.
- Gebhardt, M., Heine, J-H. & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 84 (3), 246–258.
- Gebhardt, M., Mühlhng, A., Gartmeier, M. & Tretter, T. (2015). Wissen über Inklusion als gedankliches Netz - Vergleich zwischen Studierenden des beruflichen und des sonderpädagogischen Lehramts mithilfe von Concept-Maps. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66 (12), 609–622.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In P. Kuhl,

- P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer.
- Häcker, Th., Berndt, C. & Walm, M. (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ‚inklusiven Zeiten‘. In B. Amrhein (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 261–278). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktual. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227–240.
- Hessisches Kultusministerium (2017). *Besondere Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben oder Rechnen*. Verfügbar unter: https://www.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/handreichung_zur_vogsv_web.pdf. Letzter Zugriff am 11.02.2018.
- Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule. Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichtserstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (9), 359–369.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das Response-To-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (8), 312–322.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (2), 147–165.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010). Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.03.2010). Abgerufen unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf letzter Zugriff am 07.12.2017
- Koch, A. & Hofmann, Ch. (2015). Diagnostische Kompetenz – ein Auslaufmodell? Oder: Was Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen wissen sollten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83 (1), 1–8.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 5–25.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *JMD*, 29 (3-4), 233–258.

- Krauthausen, G. & Scherer, P. (2014). *Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht – Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Kuhl, J., Krizan, A., Sinner, D., Probst, H., Hofmann, C. & Ennemoser, M. (2012). Von der sonderpädagogischen Diagnostik zur pädagogisch-psychologischen Diagnostik im Dienst schulischer Prävention. In V. Moser (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Behinderten- und Integrationspädagogik: Institutionelle Felder*. Weinheim: Beltz Juventa. (<http://www.erzwissonline.de>)
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik*, 5 (1), 3–24.
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2015). Lehrer/-innenbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83, 112–123.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6 (1), 69–84.
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (11), 464–471.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2013). Förderplanung – Aber wie? Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer der allgemein bildenden Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Verfügbar unter: https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/handreichung1_web.pdf. Letzter Zugriff am 11.02.2018.
- Moser Opitz, E. & Nührenbörger, M. (2015). Diagnostik und Leistungsbeurteilung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme & H.-G. Weigand (Hg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 491–512). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 661–678.
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special education needs. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 76–81.
- Pijl, S. P., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The Social Position with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387–405.

- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext - eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 4–12
- Probst, H. (1999). Am besten testen! In H. Probst (Hrsg.), *Mit Behinderungen muss gerechnet werden. Der Marburger Beitrag zur lernprozessorientierten Diagnostik, Beratung und Förderung* (S. 156–183). Solms-Oberbiel: Jarick.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heißt auch Diagnostizieren lernen. Eine Aufgabe nicht nur für die Sonderpädagog* innen. In M. Gerke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen* (S. 187–197). Wiesbaden: Springer.
- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation - Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 227–236.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2011). Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. In B. Lütje-Klose, M.-Th. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 157–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tent, L., Witt, M., Bürger, W. & Zschoche-Lieberum, Ch. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung*, 1, 289–320.
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=259>.
- Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31, 161–181.
- Wember, F. B. (2007). Differenzierung des Unterrichts. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch der Sonderpädagogik* (Bd. 2) (S. 393–420). Göttingen: Hogrefe.
- Wember, F. B. (2015). Unterricht professionell. Orientierungspunkte für einen inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), S. 456–473.